



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2018-19

**UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA AL SENTIDO Y A LA
PERTINENCIA DE LA ASIGNATURA DE «VALORES
ÉTICOS» TAL Y COMO ESTÁ PLANTEADA EN LA
LOMCE**

**A CRITICAL APPROACH TO THE SENSE AND THE
RELEVANCE OF THE SUBJECT OF «ETHICAL
VALUES» AS IT IS RAISED IN LOMCE**

ESPECIALIDAD: Filosofía

APELLIDOS Y NOMBRE: Pizarroso González David

DNI: 47310131 M

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR/A: Juan José García Norro

Departamento de Lógica y Filosofía Teorética. Facultad de Filosofía

ÍNDICE

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Palabras clave	4
Key words	4
1. Planteamiento del problema y justificación.....	4
2. Fundamentación teórica	7
3. Objetivos	17
4. Metodología	17
5. Resultados	18
5.1. Primera aproximación al vector educativo en la LOMCE	18
5.2. Primera aproximación a la metodología educativa en la LOMCE.....	21
5.3. El proyecto DESECO	24
5.4. Las «Competencias Básicas» en la LOE.....	27
5.5. Las «Competencias Clave» en la LOMCE	29
5.6. La asignatura de «Valores Éticos» en la LOMCE	35
6. Discusión de los resultados.....	38
6.1. Los defectos formales en el planteamiento de la asignatura de «Valores éticos»	38
6.2. Los defectos materiales en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de «Valores éticos»	42
7. Conclusiones	46
8. Referencias bibliográficas	48

RESUMEN

En este trabajo se pretende realizar una aproximación crítica al sentido y a la pertinencia de la presente asignatura de «Valores Éticos» tal y como está planteada en los actuales planes de estudio (LOMCE). Para elaborar semejante aproximación, se entiende que es preciso caracterizar, en primer lugar, los elementos que motivan la existencia de una asignatura sometida a sucesivas y diversas modificaciones en las distintas legislaciones educativas españolas, lo cual pasa necesariamente por aclarar el modo en que se ha fraguado en las mismas la histórica polémica educación-instrucción, en virtud de cuya disyuntiva se entiende que ha tenido ocasión la asignatura en cuestión. A partir de esta primera caracterización, en segundo lugar, se tratará de desglosar la actual legislación al objeto de analizar el modo en que interpreta y justifica la pertinencia de la asignatura que se pretende examinar para, finalmente, en tercer lugar, ver de qué modo dicha asignatura es efectivamente pertinente por cuanto, por un lado, la interpretación y justificación que de ella hace la presente legislación esté perfectamente fundada y por cuanto, por otro, esta asignatura sea coherente, en su aplicación en el aula, con dicha justificación e interpretación y, así, de este modo, pueda aproximarse el sentido de la asignatura de «Valores Éticos» tal y como está planteada en los actuales planes de estudio.

ABSTRACT

This paper aims to make a critical approach to the meaning and relevance of the current subject of "Ethical Values" as it is proposed in current curricula (LOMCE). To develop such an approach, it is understood that it is necessary to characterize, in the first place, the elements that motivate the existence of a subject subject to successive and diverse modifications in the different Spanish educational legislations, which necessarily involves clarifying the way in which the historical controversy education-instruction has been forged in them, in virtue of whose dilemma it is understood that the subject in question has had occasion. From this first characterization, in the second place, we will try to break down the current legislation in order to analyze the way in which it interprets and justifies the pertinence of the subject that is intended to be examined, and finally, in the third place, to see in what way This subject is indeed relevant because, on the one hand, the interpretation and justification of it by this legislation is well founded and, on the other hand, this subject is coherent, in its application in the classroom, with such justification and interpretation and, thus, in this way, the sense of the subject of "Ethical Values" can be approximated as it is proposed in the current curricula.

PALABRAS CLAVE

«Educación», «Instrucción», «LOMCE», «Competencias», «Valores Éticos»

KEY WORDS

«Education», «Instruction», «LOMCE», «Competencies», «Ethical Values»

SISTEMA DE CITACIÓN

A la hora de citar y referenciar la bibliografía el sistema de citación escogido, previa consulta y acuerdo con el tutor, es el modelo clásico mediante las notas a pie de página.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Con la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que no es sino una modificación parcial de la ley anterior (LOE), desaparece, sin embargo, la polémica asignatura de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos». En su lugar, se establece la no menos polémica asignatura de «Religión», con su consiguiente validez académica, y se plantea una materia alternativa a la misma. En la Educación Primaria dicha materia recibe el nombre de «Valores Sociales y Cívicos» y en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el de «Valores Éticos». Asignatura esta, la de «*Valores Éticos*», que pretende ser el objeto de nuestro trabajo y que, como inmediatamente vamos a ver, parece estar expuesta a una serie de consideraciones acerca de su sentido y su pertinencia.

Por otra parte, la LOMCE elimina también el carácter troncal de la asignatura de «Historia de la Filosofía» en segundo de Bachillerato y el carácter obligatorio de la asignatura de «Ética» en 4º de ESO. En este sentido, recientemente (el 17 de octubre de 2018) se ha aprobado en el congreso, por unanimidad, una proposición no de ley propuesta por parte del grupo parlamentario confederal entonces llamado «Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea» para reorganizar el currículo de filosofía y cuyo texto definitivo “sostiene además la voluntad del Congreso de que el nuevo currículo de 4º de la ESO incorpore la asignatura de Ética como materia común y obligatoria”¹. Cabría preguntarse el futuro que le depararía, dado el caso, a la asignatura de «Valores Éticos» en semejante reorganización curricular.

¹<https://www.publico.es/sociedad/filosofia-congreso-aprueba-filosofia-sea-asignatura-obligatoria-bachillerato.html> Consultado el 23 de mayo de 2019.

También hemos podido escuchar últimamente a la Ministra de Educación, Isabel Celaá, señalar la voluntad del gobierno de crear una asignatura de «Valores Cívicos y Éticos» que no será optativa², a la vez que eliminaría el valor académico que pudiera tener la «Religión», con lo que cabría pensar que desaparecería la actual asignatura de «Valores Éticos». Asimismo, también hemos oído, durante la precampaña a las últimas elecciones generales, al actual presidente del partido político «Ciudadanos», Albert Rivera, decir que “si gobierna incluirá dentro del pacto nacional de la Educación la implantación de una nueva asignatura, troncal y obligatoria, que se llamará Constitución española”³. Podemos suponer que dicha asignatura podría efectivamente afectar de un modo u otro a la actual de «Valores Éticos».

Con independencia de los entresijos y enredos propios de la política, cabe esperar, y no hay razones para suponer lo contrario, que el futuro de la asignatura de «Valores Éticos» no va a tener mucho recorrido en el tiempo y probablemente una u otra futura modificación en la legislación educativa vengán a reformar, cuando menos, el currículo de dicha asignatura, si no directamente a suprimirla para poner otra en su lugar. En cualquier caso, aun cuando no fuera así y la asignatura no sufriese variación alguna, lo cierto es que la asignatura de «Valores Éticos» parece custodiar una dimensión curricular sujeta a continuas discusiones en cuanto a los contenidos en que habría de concretarse y el nombre que habría de recibir. Cabría preguntarse entonces qué sentido tiene dedicar un trabajo a pensar sobre una asignatura cuya volubilidad podría decirse que impide la posibilidad misma de descifrarla más allá del lugar que históricamente ha venido ocupando la dimensión curricular que esta asignatura, actualmente, pretende, en parte, cubrir.

Pues bien, precisamente por ello, porque su singularidad la hace ser objeto de las distintas modificaciones en la legislación educativa, tiene sentido preguntarse, en principio, por el lugar que ocupa esta dimensión curricular, concretada actualmente, en parte, en la asignatura de «Valores Éticos», en relación con la educación en general y con el actual modelo educativo en particular y, por lo mismo, tiene sentido preguntarse por la asignatura en cuestión por ver de qué modo se ha resuelto actualmente la problemática en torno a dicha dimensión curricular, así como por ofrecer un marco de comprensión acerca de las dificultades que dicha resolución presenta por cuanto dicho marco pueda avanzar un estado de las posibles alternativas.

² Cfr. <http://www.rtve.es/noticias/20180701/educacion-creara-asignatura-obligatoria-valores-civicos-eticos-eliminara-revalidas/1758460.shtml> Consultado el 23 de mayo de 2019.

³ <https://www.lavanguardia.com/politica/20190408/461524133055/albert-rivera-promete-asignatura-constitucion-espanola.html> Consultado el 23 de mayo de 2019.

Por otra parte, lo que motiva la pregunta por la asignatura de «Valores Éticos» tiene que ver, también, con aquellos elementos que, durante la realización de las prácticas docentes en un centro impartiendo precisamente esta asignatura, dieron lugar a diversas dificultades a la hora de procurar alcanzar los objetivos para los que está pensada la misma; elementos que fueron los que originaron, en definitiva, la pregunta por el sentido y la pertinencia de la asignatura. Por consiguiente, este trabajo quiere ser, también, un intento por dar respuesta a las razones que podrían estar detrás de algunas de estas dificultades.

En definitiva, se pretende responder al sentido que esta asignatura pudiera efectivamente tener. En primer lugar, por desentrañar su importancia y su relevancia, así como por entender las razones que pudieran estar detrás del planteamiento de una asignatura como esta, tan discutida y controvertida. Y, asimismo, en segundo lugar, por ver hasta qué punto el modo en que se ha configurado en la legislación actual está ciertamente justificado y en esa medida la asignatura de «Valores Éticos» puede efectivamente tener cierto recorrido en el tiempo. O si, por el contrario, hay razones suficientes para modificar la legislación, al menos por lo que respecta a esta asignatura. De este modo, se podrá aproximar, a la vez que se da respuesta a las dificultades encontradas durante la enseñanza de esta asignatura en el periodo de prácticas, el sentido y la pertinencia de la misma tal y como está planteada en la LOMCE.

Así pues, en la medida en que este trabajo quiere ofrecer una aproximación crítica a la asignatura de «Valores Éticos» con la intención de examinar su sentido y su pertinencia, es preciso, en primer lugar, plantear una visión histórica que dé cuenta de la situación del problema al objeto de situar los términos de la polémica suscitada en torno a la dimensión curricular resuelta actualmente, en parte, a través de la asignatura de «Valores Éticos».

Este trabajo, no puede ser ajeno a semejante cuestión por cuanto, por un lado, la asignatura forma parte de un modelo educativo, el actual, que responde de un determinado modo a dicha polémica y por cuanto, por otro, dicha asignatura ocupa una posición particular en relación con la misma. De este modo, y para situar las claves del trabajo, se comenzará por establecer en la fundamentación teórica el sentido de semejante polémica y la relación que guarda con ella tanto el actual modelo educativo como la asignatura en cuestión para lo cual nos serviremos de la obra de José Sánchez Tortosa: "El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo", en la que se ofrece una visión histórica y filosófica, a partir de la legislación educativa española de los dos últimos siglos, acerca de toda esta problemática

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La asignatura de «Valores Éticos», por su singularidad, se inscribe en el centro de una de las polémicas que han recorrido la historia de los diversos modelos educativos desde que se empezaran a desarrollar los distintos sistemas públicos de educación en Europa a partir de la Revolución Francesa. Dicha polémica se expresa, precisamente, en el contexto “de las discusiones para precisar el modelo y la legislación educativa tras la Revolución francesa, [donde] la propuesta de Condorcet fracasa ante el modelo defendido por Le Peletier”⁴. De este modo y a partir de ese momento, se plantea una alternativa “entre «propagar los conocimientos humanos», lo que conocemos por instrucción, y «formar hombres», construir un «pueblo nuevo», lo que llamamos educación”⁵. Como es sabido, la propuesta de Condorcet pretendía lo primero, frente al triunfante modelo de Le Peletier que pretendía lo segundo.

En este punto es conveniente ofrecer una aproximación, en principio etimológica, a los términos *educación* e *instrucción*, al objeto de ir aclarando el problema, y que aquí se exponen tal y como los entiende en este sentido el propio José Sánchez Tortosa⁶:

El término *Educación* procede del latín *educatio*, sustantivación de *educare*, emparentado con *ducere*, que quiere decir conducir, y con *educere*, sacar afuera, criar. Este verbo encuentra su correspondencia en el griego dentro del vocablo *Pedagogo*, formado a partir del verbo *ágo*, con el mismo significado de guiar y que da en *paidagogós*, compuesto de *pâis*, *paidós*, niño, y *agó*, yo conduzco, frente al sujeto que ya en la escuela enseñaba y no se limitaba a acompañar al niño: *didaskalós* [...]

El término *Instrucción* (del latín *instructio*: caudal de conocimientos adquiridos; conjunto de reglas o advertencias para algún fin) viene del verbo *instruere*: enseñar, doctrinar; comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas. Suele emplearse como contradistinto de Educación.⁷

Al margen de esta precisión conceptual, la oposición o el antagonismo presente en estos dos conceptos, tal y como se ha entendido históricamente y como de hecho puede derivarse en cierta medida de la precisión anterior, tendría que ver con el radio de acción

⁴ TORTOSA, J. S. “El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo”. Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid), p. 112.

⁵ TORTOSA, J. S. “El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo”. Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid), p. 116. El subrayado es nuestro.

⁶ La razón de que nos sirvamos de la interpretación que ofrece Sánchez Tortosa acerca de la polémica educación-instrucción obedece a dos razones. En primer lugar, al rigor y la precisión con que temáticamente caracteriza esta polémica y, en segundo lugar, al modo en que puede, a partir de ella y mediante la legislación educativa española, ofrecer una interpretación histórica sobre la forma en que ha ido desenvolviéndose y resolviéndose dicha polémica en nuestro país.

⁷ TORTOSA, J. S. “El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo”. Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid), pp. 29-30.

que pretenden abarcar cada uno de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es precisamente en torno a dicha disyuntiva donde se juega la polémica acerca de la dimensión curricular que la asignatura de «Valores Éticos» pretende, en parte, cubrir. Abundando en esta relación Sánchez Tortosa dice lo siguiente:

[...] tal vez resulte oportuno distinguir, recurriendo para ello a la analogía orgánica del individuo humano como reformulación de las tres facultades del alma platónico-aristotélicas, tres planos en los procesos de enseñanza que se cruzan y que, por eso mismo, hay que delimitar:

- *Lengua*: la función respiratoria en lo orgánico equivaldría, en el proceso de enseñanza, a lo que genéricamente podríamos llamar el componente cultural, en el sentido de cultivo básico en la formación del individuo, que lo despegue de la mera animalidad y, en particular, al habla. Correspondería con la etapa preescolar o infantil, en la cual el lenguaje, pero no cualquiera sino el idioma materno, es el oxígeno que hace posible todo aprendizaje.
- *Instrucción*: la alimentación equivale aquí a la instrucción (técnica y académica); es decir, proporciona el contenido del conocimiento en la formación del individuo. Si la respiración mantiene las constantes vitales, la alimentación hace crecer. Recuérdese que alumno viene de *alere* (alimentar).
- *Educación*: la conciencia, incluyendo el sueño y el material de la vida no consciente y el sistema simbólico de la psique humana, equivaldría a lo que suele llamarse educación. En este plano cabe incluir la moral, procedente de la familia o de la sociedad, y la ideología, cuya fuente es el Estado y los medios de comunicación. Todo sistema de valores forma parte de este plano de la enseñanza. El estatuto que ocupa dentro de ella puede rayar, según este esquema, lo ilusorio, lo onírico, lo delirante y, si bien su ausencia es imposible, una organización de la enseñanza que lo imponga como criterio fundamental de la misma, en cualquiera de sus variantes, debilita las otras dos funciones.

[...] Las relaciones entre estos tres vectores son graduales y oscilan continuamente. De hecho, se dan los tres en distintas medidas en los modelos educativos realmente existentes. La dosis que haya de cada uno de ellos en un sistema de enseñanza permite calibrar sus deficiencias y sus virtudes. Si falta por completo alguno no puede si quiera hablarse de enseñanza [...]⁸

Así pues, la disyuntiva entre educación e instrucción obedece fundamentalmente al peso que en cada caso se diese a uno u otro vector como criterio de organización de la enseñanza y, en este sentido, dicha disyuntiva no ha estado presente del mismo modo en todos los países que tradicionalmente han podido desarrollar un sistema público de

⁸ TORTOSA, J. S. "El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo". Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid), pp. 67-68.

educación. En cualquier caso, esta disyuntiva sí que ha estado presente históricamente en la legislación educativa española a lo largo de los dos últimos siglos, al menos desde la Constitución de Cádiz de 1812 hasta la Constitución española de 1978 y las distintas legislaciones educativas que de ella se han derivado, pasando por el Plan General de Estudios de Gil de Zárate, la Ley Moyano, la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva de Núñez Arenas, el Ministerio de Instrucción Pública durante la Segunda República o el Ministerio de Educación Nacional durante el Franquismo. Pues bien, la caracterización de dicha disyuntiva en el caso de España, fijada a través de su recorrido histórico en la legislación española, se podría cifrar, siguiendo a Sánchez Tortosa, a partir de la idea de «escuela totalitaria» o «totalitarismo educativo», sobre la que el autor dice lo siguiente:

[...] se denomina *escuela totalitaria* (o «totalitarismo educativo») al sistema educativo que legisla sobre la totalidad del sujeto en formación («educación integral»). Su campo de acción desborda los márgenes de la instrucción (transmisión de conocimientos y adiestramiento en determinadas técnicas) y proyecta empapar toda la personalidad del sujeto: educar (dirigir, moldear) los afectos, la ideología, la moral en función del proyecto utópico de «crear» una «nueva sociedad» o un «hombre nuevo». La escuela totalitaria, tal como ha sido implantada históricamente en España, es más una tendencia que una realidad plenamente alcanzada.^{9,10}

Es decir, cuando a la hora de precisar el modelo y la legislación educativa es el vector educativo, tal y como se está entendiendo aquí y siempre dentro de la disyuntiva educación-instrucción, el que se erige como criterio fundamental a la hora de organizar la enseñanza, se puede hablar de «educación integral», por cuanto el radio de acción de dicho vector desborda la formación técnica y académica, esto es, la instrucción. Que en España la «educación integral» sea más una tendencia que una realidad alcanzada se observa en el hecho histórico de que el vector educativo, por un lado, no ha terminado de ser el criterio fundamental a la hora de organizar la enseñanza y, por otro, ha ido continua

⁹ TORTOSA, J. S. «El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo». Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid), pp. 15-16.

¹⁰ Es preciso distinguir aquí la «escuela totalitaria» o el «totalitarismo educativo» de la «educación integral» a la que también alude el autor. La «escuela totalitaria», por su parte, hace referencia al sistema educativo configurado institucionalmente, esto es, a la institución en que se hace efectiva la «educación integral», mientras que la «educación integral» hace referencia al modelo educativo configurado en la legislación. Es decir, que una se refiere a la dimensión práctica del sistema educativo mientras que la otra se refiere a la dimensión teórica. En cualquier caso, se utilizará de aquí en adelante el término «educación integral» para mencionar, igualmente en estos dos sentidos, al sistema educativo que legisla sobre la totalidad del sujeto en formación y se hará por dos razones. En primer lugar, porque este trabajo no quiere desbordar la dimensión teórica y, en esa medida, se centra en la legislación y no en la institución. Y, en segundo lugar, por la carga peyorativa que el término totalitario contiene, lo que nos distancia del autor (aun cuando, por respeto al mismo, no podamos dejar de mencionar dicho término) y nos invita a utilizar la fórmula de «educación integral».

y pendularmente reconduciendo el sentido moral e ideológico que cada modelo educativo pretendía implantar en cada caso, así como por el hecho de que históricamente la instrucción no se haya visto del todo afectada. En este sentido y en el caso, por ejemplo, del siglo XX, Tortosa señala:

Las diferencias entre las distintas corrientes pedagógicas realmente existentes en la España del siglo XX, agrupadas en dos grandes bloques aparentemente antagonistas (institucionistas, por un lado, que impregnan la pedagogía de la izquierda republicana, y franquistas, por el otro, con su fuerte componente católico e influencia jesuita) radican en la materia de sus respectivas doctrinas. Pero, en lo relativo a la formalidad de la enseñanza, basada en la educación moral del sujeto, sin perjuicio del contenido concreto que en cada caso se le dé, lo cual es enteramente secundario, ambas vertientes son idénticas. A pesar de esto, hay que decir que el peso del adoctrinamiento educativo no oculta que tanto el proyecto republicano (en especial, en la figura de su primer ministro, Marcelino Domingo) como el franquista pusieran un énfasis decisivo en la formación académica que el componente doctrinal no reprimía.¹¹

Así pues, la tendencia histórica que se observa a través de los distintos modelos educativos concretados a lo largo de toda la legislación española es la de otorgar un peso suficiente al vector educativo como criterio de organización de la enseñanza como para dar lugar así a una tendente «educación integral», tal y como aquí se ha entendido, que nunca llega a implantarse del todo por cuanto, por un lado, el vector educativo no ha terminado de ser un criterio fundamental y, por otro, no han dejado de variar los postulados ideológicos que lo han sostenido, pero que, en todo caso, ha querido desbordar con mayor o menor flexibilidad la formación técnico-académica, esto es, la instrucción. En definitiva, en la disyuntiva educación-instrucción, la legislación española se ha inclinado siempre por ofrecer una educación que desbordará la instrucción.

Fiel al espíritu legislativo español, llegaríamos a la Constitución actual que, efectivamente, como se sigue de algunos de sus artículos, no deja de reproducir este esquema. Así nos encontramos, por ejemplo, con el artículo 27.2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”¹²; el artículo 27.8: “Los poderes inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”¹³; o el artículo 149.1.30:

¹¹ TORTOSA, J. S. “El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo”. Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid), pp. 413-414.

¹² CE, a. 27.2.

¹³ CE, a. 27.8.

Artículo 149

1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:

30º. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.^{14, 15}

Así pues, la vigente Constitución española de 1978 deja la puerta abierta a que las distintas legislaciones educativas que sobre ella se funden puedan, y de hecho deban, apoyarse en ese vector educativo que la Constitución sitúa en los términos arriba expuestos¹⁶ y, así, admite la posibilidad real de que a partir de alguna de las legislaciones educativas se implanten elementos curriculares que obedezcan a dicho vector educativo.¹⁷ Por otra parte, no es de extrañar que así sea, pues como el propio Tortosa señala:

[...] el sistema educativo obedece al proceso de construcción de un Estado. Que tal proceso de construcción esté alentado por una u otra deriva ideológica no varía este hecho capital; a saber, la enseñanza desempeña una función política dentro del Estado moderno con la que producir técnicos, científicos, expertos y, a la vez, imponer con mayor o menor flexibilidad una corriente de opinión predominante a medio plazo.¹⁸

Así se entiende, efectivamente, el artículo 27.2 de la Constitución, que obedece, fundamentalmente, al intento por afianzar la democracia en España después de casi 40 años de dictadura y también se entiende, en este sentido, la presencia del vector educativo. No obstante, es en esa mayor o menor flexibilidad donde se juega la posibilidad de la «educación integral», que, como ya se ha dicho, en España es más una tendencia que una realidad plenamente alcanzada. En todo caso, es en esa tensión alrededor del vector educativo, fruto de todo el entramado histórico, político y pedagógico

¹⁴ CE, a. 149.1.30.

¹⁵ El artículo 27.8 y el 149.1.30 son importantes para entender hasta qué punto es el Estado quien se arroga el derecho a interpretar el artículo 27.2, con independencia de la libertad que pudiera ofrecer a otras instituciones de interpretarlo de otro modo, en cuyo caso sería igualmente el Estado el que concediera tal libertad fijando así los límites de esa posible interpretación.

¹⁶ Esto es, el artículo 27.2 y su mención al respeto en los principios democráticos de convivencia, en cuyas interpretaciones y aplicaciones tendría lugar el desbordamiento de la instrucción.

¹⁷ Porque, efectivamente, en la medida en que dicho vector desborda la instrucción, el resultado de dicho desbordamiento se traduce necesariamente en una organización curricular que puede llegar a incluir, por ejemplo, como sucedió en el franquismo, la asignatura de «Formación del espíritu nacional» (FEN), como sucedió en la LOE, la asignatura de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», o la asignatura de «Valores Éticos» como se está tratando de mostrar aquí que ocurre actualmente con la LOMCE.

¹⁸ TORTOSA, J. S. «El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo». Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid), pp. 317.

que aquí se ha intentado brevemente exponer, donde tiene lugar esa dimensión curricular sujeta a continuas discusiones, por cuanto en cada caso procura servir a unos fines morales e ideológicos concretos, con independencia del peso que tuvieran en las distintas leyes educativas, y que actualmente ha intentado resolverse, en parte, mediante la asignatura de «Valores Éticos».

En este punto la interpretación que Tortosa hace acerca de la deriva de la tendente «educación integral» hacia lo que él llamará «escuela basura» no es de nuestro interés. En cualquier caso, y abundando en la deriva del vector educativo a que da lugar la Constitución, nos encontramos con la LOGSE, que supuso un cambio sustancial en relación con la metodología y la gestión de la educación, pero que, en cuanto a los efectos que aquí nos interesan por lo que respecta al vector educativo, en el párrafo segundo de su preámbulo esta ley dice lo siguiente:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.¹⁹

Como vemos, la deriva del vector educativo va afianzándose cada vez más hasta llegar a la LOE que, igualmente en su preámbulo, abundará aún más en dicho vector:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.²⁰

Y será dicha ley la que proponga, a partir de las consideraciones acerca del alcance y el sentido que ha de tener dicho vector educativo, la polémica asignatura de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», cubriendo así la dimensión curricular que dicho vector educativo genera al entenderse en esta ley el sistema educativo en los términos en que se hace:

¹⁹ LOGSE. Preámbulo.

²⁰ LOE. Preámbulo.

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.²¹

Asimismo, se establecen como fines de la educación, entre otros, los siguientes:

[...] b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos [...]

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible [...]

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad [...]²²

Vemos como efectivamente en la disyuntiva educación-instrucción, el vector educativo está funcionando ya, si no como criterio fundamental de la organización de la enseñanza, al menos sí con un peso suficiente como para dar lugar a una serie de polémicas que de hecho se suscitaron en aquel momento alrededor de estos aspectos y, sobre todo, en torno a la asignatura de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos». En este sentido, cabe destacar la discusión que mantuvieron el recientemente fallecido Rafael Sánchez Ferlosio y Fernando Savater a través de varios artículos publicados en el

²¹ LOE. Preámbulo.

²² LOE. Título preliminar. Capítulo I. Artículo 2. Punto 1. Apartados b), c), e) y g).

diario «El País»; polémica desarrollada y prolongada, a su vez, por Xavier Pericay en el diario «ABC» y nuevamente contestada por Savater en «El País».

Como indica Xavier Pericay²³, Sánchez Ferlosio entiende que la enseñanza pertenece al espacio de lo público y que, por lo tanto, ha de consistir única y exclusivamente en la transmisión de determinados conocimientos. De este modo, “los conocimientos que proporciona la instrucción, exentos de toda clase de orientaciones, prácticas y juicios de valor, [...] no pueden ni deben, de ninguna manera, dejarse dirigir por ninguna finalidad educativa”²⁴. Por su parte, Savater dirá lo siguiente: “La instrucción promueve el conocimiento de lo que hay, la educación se basa en ella para conseguir destrezas y hábitos que nos permitan habérmolas lo mejor posible con lo que hay”²⁵. De este modo, la instrucción y la educación se complementan y de ninguna manera se excluyen.

No obstante, a mi juicio, a Sánchez Ferlosio no le afecta semejante distinción. Para él, según dice Pericay, se trata de que la enseñanza ha de estar copada por la instrucción con independencia de que instrucción y educación se excluyan o no, porque la instrucción es lo que, con toda legitimidad, puede ocupar, por su impersonalidad, el espacio de lo público, mientras que la educación, por su carácter estrictamente personal, ha de estar situada en el ámbito privado. En definitiva, para Ferlosio el debate obedece a la legitimidad que tendrían ciertos conocimientos para ocupar el espacio público, y esto tiene que ver con su grado de universalidad, es decir, con que cualquier tercera persona (esto es, cualquier ciudadano) pudiera perfectamente ser el receptor de esos conocimientos. Una «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» estaría necesariamente circunscrita a una finalidad educativa y política concreta y, por lo tanto, cualquier tercera persona no sería susceptible de recibir tales conocimientos.

Pues bien, para Savater semejante «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» es más que pertinente en la medida en que la transmisión de los conocimientos (es decir, la instrucción) depende necesariamente del sistema político y ético en el que se inscribe y, por lo tanto, es preciso garantizar el buen funcionamiento de dicho sistema al objeto de que pueda seguir ofreciendo la instrucción. La «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», en opinión de Savater, responde a esta necesidad y es la mejor herramienta para favorecer el buen funcionamiento del sistema que ha hecho posible la instrucción. No obstante, podría pensarse que, por no ser esta asignatura un saber universal susceptible de ser instruido, cabe hablar de un riesgo de

²³ Cfr. PERICAY, XAVIER. *Educación, instrucción y ciudadanía*, ABC, 14-VIII-07.

²⁴ S. FERLOSIO, RAFAEL. *Educación e instrucción*, EL PAÍS, 29-VII-07.

²⁵ SAVATER, FERNANDO. *Instruir educando*, EL PAÍS, 23-VIII-07.

adoctrinamiento ajeno a la legitimidad por la que ha de guiarse el espacio público. El propio Savater ya indica a este respecto que “*la Educación para la Ciudadanía* no puede ni debe confundirse sin más con la formación moral”²⁶. En este sentido, según él, habrían de indicarse las implicaciones morales y los principios éticos que constituyen el marco histórico en el que estamos sin la intención de que nadie comulgue con ellos más allá de que respete el marco de convivencia. Del mismo modo que se habría de enseñar a los alumnos la ética de Aristóteles o la de Kant sin pretender que nadie sea aristotélico o kantiano.

Así pues, las distintas alternativas en torno al problema podrían resumirse en tres, sin perjuicio de los distintos matices que a partir de cada una de ellas pudieran dar ocasión a otras alternativas. En primer lugar, la posición de Sánchez Ferlosio, que no da lugar alguno al vector educativo en su defensa de la instrucción. En segundo lugar, la posición de Savater, que admite el vector educativo en un sentido, en lo posible, estrictamente técnico-académico al objeto de conocer los mecanismos éticos, jurídicos y políticos del sistema en que se vive. Y, por último, la postura que otorga al vector educativo una posición privilegiada con la intención de que se asuman, por parte de los discentes, esos elementos éticos, jurídicos y políticos, dando lugar así a lo que aquí se ha llamado «educación integral». Pues bien, en la tensión existente entre las dos últimas posturas se ha jugado la mayor o menor flexibilidad con que se ha situado al vector educativo como criterio de organización de la enseñanza a lo largo de la legislación educativa española, teniendo como resultado la referida tendente «educación integral» de la que hablaba Sánchez Tortosa.

Tensión que, por otra parte, puede verse reflejada en el conflicto que se da con ocasión del artículo 27.2²⁷ de la constitución, ya expuesto, y el artículo 27.3 que dice lo siguiente: “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.²⁸ Este conflicto, aun cuando sea minoritario, se da en la medida en que los principios democráticos de convivencia pueden ir contra las convicciones de unos padres que no quieran educar en dichos principios a sus hijos. Dependerá en todo caso de cómo se interpreten dichos principios, los cuales el Estado interpreta de acuerdo con la DUDH.

Sea como fuere, con la modificación parcial de la LOE a partir de la aprobación de la LOMCE, desaparece la asignatura de «Educación para la ciudadanía y los derechos

²⁶ SAVATER, FERNANDO. *Instruir educando*, EL PAÍS, 23-VIII-07.

²⁷ “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

²⁸ CE, a. 27.3.

humanos» que, en todo caso y tal y como indica la LOMCE, permanece como una competencia transversal:

La Recomendación (2002)¹² del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia [...]

En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.²⁹

No obstante, aun cuando esta «Educación para la Ciudadanía Democrática» permanezca como competencia transversal, con la LOMCE se incorpora al plan curricular la alternativa entre «Religión» y «Valores Éticos»; asignatura esta, la de «Valores Éticos», que a la postre viene a funcionar como sustituto de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», solo que, en este caso, con carácter optativo. Así se ha dicho hasta ahora que la asignatura de «Valores Éticos» viene a cubrir actualmente sólo en parte la dimensión curricular que el vector educativo genera, pues dicha dimensión curricular estaría también representada por lo que la ley ha llamado competencias sociales y cívicas, sin perjuicio de que otros elementos curriculares también fuesen susceptibles de ser considerados como resultado del vector educativo, cuestión esta que iremos precisando de aquí en adelante.

Así pues, la disyuntiva educación-instrucción encuentra su traducción en la legislación española, sobre todo a partir de la Constitución de 1978, en la polémica acerca del peso que habría de recibir el vector educativo como criterio de organización de la enseñanza. De este modo, con todo lo dicho se explica la relación que guardan los modelos educativos con la dimensión curricular a que dicho vector educativo da lugar y, por lo mismo, da cuenta de la posición que ocupa la asignatura de «Valores Éticos» y las razones por las cuales está sometida a continuas y sucesivas discusiones en función de cómo interpretan las distintas legislaciones el sentido y el alcance que ha de presidir dicho vector educativo, que es, en definitiva, lo que en esta fundamentación se pretendía.

²⁹ LOMCE. Preámbulo. Parágrafo XIV.

3. OBJETIVOS

Establecidos ya los antecedentes históricos que dan sentido o que, en todo caso, explican la existencia de una dimensión curricular que actualmente cubre, en parte, la asignatura de «Valores Éticos», se trata de examinar cómo entiende el actual modelo educativo el vector educativo alrededor del cual se organiza, la dimensión curricular que genera y hasta qué punto la asignatura de «Valores Éticos» obedece al sentido que en dicho modelo educativo se le otorga y, todo ello, al objeto de examinar, en definitiva, el sentido y la pertinencia de la asignatura de «Valores Éticos» tal y como está concebida en los actuales planes de estudio. No se trata, por tanto, de pronunciarse en la polémica sobre si la enseñanza ha de tener como criterio de organización la instrucción o la educación o sobre si, en caso de que se organice en torno al vector educativo, este ha de tener un sentido u otro y, por tanto, tampoco se trata de calificar la ideología o la moral del Estado, ni si efectivamente el Estado necesita o no articularse en función de las mismas, sino de ver cómo se configuran en la legislación educativa dichos elementos conformando así el vector educativo y hasta qué punto la asignatura de Valores Éticos, como consecuencia de dicho vector, está a la altura de la función que en el mismo se le procura.

Se trata de comprender, en definitiva, cómo se organiza el actual modelo educativo al respecto de esta disyuntiva con la intención de examinar si la asignatura de «Valores Éticos» cumple con la función que dicho modelo le otorga, sobre todo y fundamentalmente, a la luz de un análisis crítico de la legislación, así como de las experiencias vividas en las prácticas impartiendo dicha asignatura. Así pues, en lo que sigue será preciso distinguir dos partes que no son sino los objetivos de este trabajo. Una que tiene que ver con el análisis de la LOMCE y de su comprensión acerca de este vector educativo, de su organización curricular y de cómo la asignatura de «Valores Éticos» obedece a dicha comprensión (desarrollada a lo largo del punto 5 de este trabajo). Y otra que tiene que ver con examinar en qué medida efectivamente la asignatura de «Valores Éticos» es coherente con la interpretación y justificación que de ella hace la LOMCE (desarrollada a lo largo del punto 6 de este trabajo).

4. METODOLOGÍA

La metodología es cualitativa. No hay más análisis que el que se extrae de la reflexión crítica acerca de la legislación y de algunos de los textos en que se funda el cambio metodológico que propone, así como de la experiencia práctica vivida en el aula enseñando la asignatura de «Valores Éticos».

5. RESULTADOS

Ya se ha referido el contexto histórico a partir del cual se despliega el sentido que adquiere la polémica educación-instrucción en la legislación educativa española, sobre todo a partir de la Constitución de 1978 y, con ella, el modo en que las distintas legislaciones se han articulado con mayor o menor flexibilidad en torno a un vector educativo que de un modo u otro ha tratado, en cada caso, de desbordar el marco de la formación técnico-académica. Ahora se trata, pues, de descomponer la legislación educativa actual al respecto del vector educativo alrededor del cual se organiza para comprender la relación que existe entre este y la asignatura de «Valores Éticos» a que da lugar.

5.1. PRIMERA APROXIMACIÓN AL VECTOR EDUCATIVO EN LA LOMCE

Conviene, en primer lugar, hacer una precisión general al respecto de la polémica educación-instrucción. Cuando decimos que en la legislación educativa española la organización de la enseñanza se ha fijado con mayor o menor flexibilidad en torno a un vector educativo, estamos diciendo, sencillamente, que en algunos o muchos de sus aspectos ha querido desbordar el marco de la formación técnico-académica, esto es, de la instrucción. Hasta ahora, a partir de la distinción y definición propuesta por Sánchez Tortosa, se ha podido trazar el carácter, tanto del vector educativo como del instructivo, con la holgura suficiente como para comprender la genealogía de esta polémica. Tortosa decía con respecto a la instrucción que “proporciona el contenido del conocimiento en la formación del individuo” y con respecto a la educación decía que en ella “cabe incluir la moral [...] y la ideología” y decía también que todo “sistema de valores forma parte de este plano de la enseñanza”³⁰. Podría advertirse que, de no precisar aún más esta distinción, este trabajo adolecería continuamente de la carencia de la misma, por cuanto estaría presumiendo un criterio que no está del todo fijado, ya que habría que indicar qué es ideología o moral y qué no lo es para poder decir hasta qué punto tal o cual cosa forma parte de uno u otro vector. Pues bien, semejante precisión trasciende los límites de este trabajo y, en consecuencia, la distinción propuesta por Tortosa sigue siendo completamente válida a efectos del mismo y sirve perfectamente para situar y diferenciar el vector educativo tal y como lo considera la LOMCE.

Así pues, en primer lugar, para caracterizar el modo en que se articula el vector educativo en la LOMCE, es preciso detallar cuáles son los criterios en torno a los que se organiza la

³⁰ Para estas referencias, Cfr. p. 8 de este trabajo.

enseñanza en esta ley, para lo cual se ha de leer primeramente su preámbulo, en el que podemos encontrar cosas como las siguientes:

Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. [...]

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. [...]

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española.³¹

Como vemos, la ley cifra como uno de sus objetivos, amparándose en el artículo 27.2 de la Constitución, el pleno desarrollo de la personalidad humana que entenderá, fundamentalmente, en términos de desarrollo del talento. A su vez, entenderá que para el pleno desarrollo del talento es preciso formar en los valores que vertebran y las actitudes que impulsan dichos talentos, así como en las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. En todo caso, y al entender los valores como condiciones sin las cuales el talento no se desarrolla, podemos apreciar cómo el modo en que va elaborándose la forma de entender la enseñanza quiere desbordar la formación técnico-académica, dando lugar, poco a poco y según se sigue desarrollando la ley, a la configuración de los fines de la educación y, así, al vector educativo que a la postre fijará el criterio de organización de la enseñanza en esta legislación.

Asimismo, dicho criterio dará suma importancia, en virtud de una serie de consideraciones sobre el estado actual de la economía y la educación, a la necesidad de orientar el modelo educativo a la lucha contra la desigualdad, en primer lugar, por lo que afecta a la desigualdad educativa y, en segundo lugar, por cuanto dicha desigualdad educativa pueda traducirse en una desigualdad económica:

³¹ LOMCE. Preámbulo. Parágrafo I.

La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. Acorde con esta función, la presente Ley Orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos y alumnas, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido³².

De este modo, la LOMCE fijará sus objetivos y sus principios en los siguientes términos:

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.^{33, 34}

Así pues, en este sentido, algunos autores hablarán de cómo la LOMCE sirve sobre todo a una formación ordenada a la eficacia en un entorno de competitividad económica y, en esa medida, “demanda una educación donde los conocimientos estén en función del trabajo a desempeñar en el futuro, un conocimiento utilitarista, muy especializado o instrumental, evitando las materias creativas y que desarrollan el pensamiento crítico”.³⁵ Y también dirán, en esa medida, que “el énfasis en la empleabilidad [...] se debe [...] a [...] la sustitución del ciudadano por el «homo economicus», el hombre como productor para un mercado competitivo, la adaptación del individuo a las necesidades productivas del capital”³⁶.

³² LOMCE. Preámbulo. Parágrafo III.

³³ LOMCE. Preámbulo. Parágrafo VI.

³⁴ Conviene no confundir los objetivos aquí presentados, que son los objetivos de la ley, (aun cuando efectivamente puedan incluir elementos propios del vector educativo), con los objetivos de la educación, concretados en los objetivos de etapa que veremos más adelante y dónde se expresarán los elementos nucleares que conformarán el vector educativo. (ver nota 66)

³⁵ RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. “La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 28, Nº 3. 2014, p. 83.

³⁶ SUBIRATS, M. “La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 28, Nº 3. 2014, p. 56.

Con independencia de la veracidad de dichas opiniones, las cuales no contravienen en absoluto el carácter del vector educativo en torno al cual se articula la LOMCE, sino que, en todo caso, lo refuerzan, lo cierto es que se puede observar una distancia con respecto a la LOE por lo que se refiere a la importancia que se le otorga al factor económico que estructura y orienta la legislación educativa actual. En cualquier caso, la misma legislación ordena todos sus fines de acuerdo con el artículo 27.2 de la Constitución y, como finalmente se verá en la conformación de la asignatura de «Valores Éticos», las consecuencias que de ello se derivan para la articulación del vector educativo son notables, por cuanto todas ellas exigen el desbordamiento de la formación técnico académica.

Por otra parte, a pesar de la distancia que se refería, sí que se puede advertir una continuidad en cuanto a la metodología educativa que la LOMCE propugna; metodología que, asimismo, es inseparable del vector educativo que se pretende analizar, puesto que, mientras el vector educativo funciona como criterio de organización de la enseñanza, es decir, sitúa los principios y los fines de la misma, la metodología educativa lo hace como medio, es decir, marca los procedimientos para la realización de dichos fines y, en el caso concreto de la LOMCE, dicha metodología se da perfectamente imbricada en el vector educativo por cuanto, como veremos, integra en sí misma algunos de los fines en torno a los que se articula dicho vector. De este modo, se hace completamente necesario especificar en qué consiste dicha metodología y cómo efectivamente constituye un factor elemental a la hora de configurar el vector educativo.

5.2. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA EDUCATIVA EN LA LOMCE

Así pues, en orden a rastrear la metodología que promueve esta ley, cabe señalar que la LOMCE consta de un artículo único que no es sino, como ya se ha dicho, una modificación parcial de la LOE y, en esa medida, reproduce gran parte de su soporte pedagógico y conceptual. De modo que la LOMCE perfecciona o resitúa la metodología educativa de la LOE que, a su vez, no es sino una prolongación, adaptada al tiempo, de la LOGSE. La relación que previamente hemos establecido entre estas tres leyes obedecía únicamente al interés por fijar cronológicamente el recorrido que ha tenido la polémica educación-instrucción y el papel que ha jugado el vector educativo, sobre todo, en cuanto a la dimensión curricular que dicho vector genera. No obstante, la relación entre estas tres leyes va más allá de las concomitancias que tuvieran entre sí a la hora de entender cómo el sistema educativo habría de articularse en torno a un vector educativo, pues también hay una correspondencia y una continuidad con respecto a la metodología

educativa que inaugura la LOGSE; metodología que obedece, según dicha ley, a las necesidades de nuestro tiempo:

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.³⁷

De este modo, la LOGSE empezará a hablar del desarrollo de aptitudes:

En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente³⁸

Será, no obstante, a finales de la última década del milenio pasado cuando se empezarán a reunir los distintos organismos internacionales, como la Comisión Europea y la OCDE, con vistas al desarrollo de objetivos para mejorar la calidad de la educación. Y será en dichas reuniones donde se plantearán preguntas como la siguiente: “¿Cuáles son las aptitudes básicas que deben adquirir los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad del conocimiento y que, por lo tanto, deberán formar parte de los currículos educativos? Es entonces cuando se empieza a hablar de *Competencias Clave*”³⁹. De este modo, la LOE adoptará dicho enfoque y la palabra «competencias» ya empezará a aparecer como un elemento a cuya adquisición se ha de orientar la educación como uno de sus fines:

De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.⁴⁰

E igualmente:

³⁷ LOGSE. Preámbulo.

³⁸ LOGSE. Preámbulo. El subrayado es nuestro.

³⁹ TORIBIO BRÍÑAS, L. “Las competencias básicas”. *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 26

⁴⁰ LOE. Preámbulo. El subrayado es nuestro.

La definición y la organización del currículo constituyen uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes.⁴¹

La LOMCE, por su parte, insiste en la necesidad de adquirir competencias y ya en el párrafo IV de su preámbulo dice lo siguiente:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.⁴²

Sin embargo, la LOMCE introducirá la novedad de incorporar las competencias al currículo, y así lo expondrá en la disposición adicional trigésimo quinta por la que se fija dicha integración:

Disposición adicional trigésima quinta. *Integración de las competencias en el currículo.*

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica [...]⁴³

Como se ve, en definitiva, el cambio metodológico que inaugura la LOGSE va poco a poco, mediado y sostenido por las recomendaciones de los organismos internacionales, depurándose y reformándose hasta llegar a la LOMCE. Y será en el Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, precisamente en virtud de la disposición adicional trigésimo quinta arriba expuesta, donde se precise y se detalle el modo en que se entienden las competencias en esta ley y, más tarde, en la Orden ECD/65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato; documentos

⁴¹ LOE. Preámbulo. El subrayado es nuestro.

⁴² LOMCE. Preámbulo. Párrafo IV. El subrayado es nuestro.

⁴³ LOMCE. Disposición adicional trigésimo quinta.

estos que examinaremos más adelante. Así pues, puede perfectamente advertirse la solución de continuidad que existe entre la LOGSE y la LOMCE por lo que se refiere a la metodología educativa, cuya consumación en esta última ley puede verse expresada en lo que se llamará el conocimiento competencial y el aprendizaje por competencias y que no serán sino las fórmulas en que la arquitectura de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha venido a situar su clave de bóveda.

De este modo, es preciso ahora terminar de significar el alcance y el sentido que adquiere en esta ley el vector educativo que, como se ha dicho, es inseparable de la metodología educativa en que se inscribe, esto es, el conocimiento competencial y el aprendizaje por competencias, cuya inseparabilidad con respecto al vector educativo vamos a tratar de precisar. Por tanto, la comprensión de dicha metodología resulta imprescindible a la hora de discernir el significado que al respecto del vector educativo ofrece la LOMCE, de tal suerte que se pueda examinar el sentido y la pertinencia de la asignatura de «Valores Éticos». Así pues, ¿qué es realmente el conocimiento competencial y el aprendizaje por competencias?

5.3. EL PROYECTO DESECO

Pues bien, como ya se ha avanzado, la evolución que se observa de dicha metodología a través de su recorrido en las últimas legislaciones educativas se da paralelamente a los estudios e informes que los distintos organismos internacionales han venido desarrollando acerca de cómo mejorar la calidad educativa y, además, amparándose todos ellos, del mismo modo que hacía la LOGSE, en el estado actual del mundo:

Muchos y abundantes han sido los documentos emitidos por organismos europeos e internacionales como la Comisión Europea, o la OCDE, entre otros, que reflexionan y ponen el énfasis en las transformaciones sociales, económicas y culturales acaecidas en las sociedades avanzadas. Uno de los más representativos es el informe de la Comisión Europea de 31 de enero de 2001 que lleva por título *Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas Educativos*. En dicho informe, y aun reconociendo a los ciudadanos europeos situados entre los mejor formados del mundo, alerta sobre la necesidad de anticiparse a nuevas demandas, dado el contexto del momento caracterizado por los rápidos cambios, el incremento de la mundialización y unas relaciones socioculturales y económicas muy complejas.⁴⁴

En este contexto, con la puesta en marcha de PISA por parte de la OCDE, cuyo surgimiento obedece a los intentos por evaluar el grado de adquisición de conocimientos

⁴⁴ TORIBIO BRIÑAS, L. “Las competencias básicas”. *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 25.

y destrezas por parte de los estudiantes, aparece el concepto de «competencia», nombre con que se quiere significar “la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas”.⁴⁵ Así pues, en el empeño por precisar el significado y la trayectoria de las competencias, aparece el «Proyecto de Definición y Selección de Competencias» (DeSeCo), cuya publicación en 2003 ofrece “un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno, complementando y relacionándose con dos grandes evaluaciones internacionales de estas competencias, PISA y ALL”⁴⁶. Las competencias aparecen, pues, como una herramienta de mayor eficacia para medir el nivel de los estudiantes en la medida en que quieren sobrepasar la magnitud de los conocimientos y las destrezas por cuanto integran, además, “la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores”;⁴⁷ cualidades, todas ellas, que se consideran imprescindibles para poder enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy; desafíos que son, en definitiva, lo que motiva la necesidad de las competencias.

Atendiendo a estos desafíos, pues, el proyecto DeSeCo cifra en tres las categorías a partir de las cuales se desplegaría un marco de competencias que “puede ser usado tanto para informar la evaluación de los resultados educativos, como para fines más amplios”.⁴⁸ En esa medida, dichas categorías no son sino las claves que pueden dar respuesta a las demandas de la vida moderna y, por tanto, es en ellas donde se concentra el sentido y la importancia que quieren tener las competencias. Estas tres categorías son, en primer lugar, «usar las herramientas de forma interactiva», en segundo lugar, «interactuar en grupos heterogéneos» y, por último, «actuar de forma autónoma». ⁴⁹ Como decimos, estas categorías se desprenden directamente del modo en que los organismos internacionales han entendido los desafíos a los que se enfrenta el mundo moderno y, en consecuencia, tanto las categorías como las competencias que de ellas se despliegan, se circunscriben necesariamente a dicha comprensión:

Estas competencias deben ser adecuadas para un mundo en donde:

La tecnología cambia rápida y continuamente, y aprender a trabajar con ella no requiere dominio único de los procesos, sino también capacidad de adaptación.

⁴⁵ OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005, p. 2.

⁴⁶ TORIBIO BRIÑAS, L. “Las competencias básicas”. *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 28.

⁴⁷ TORIBIO BRIÑAS, L. “Las competencias básicas”. *Foro de educación*. Nº 12, 2010, pp. 29-30. El subrayado es nuestro.

⁴⁸ OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005, p. 4.

⁴⁹ Cfr. OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005.

Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas diferentes a uno.

La globalización está creando nuevas formas de interdependencia y las acciones están sujetas tanto a influencias (como la competencia económica) y consecuencias (como la contaminación) que van más allá de la comunidad local o nacional del individuo.⁵⁰

Asimismo, nos encontramos con que este marco de competencias sitúa en los *valores comunes* el refuerzo en que se apoya:

Respecto a las competencias requeridas para alcanzar las metas colectivas, la selección de competencias clave necesita determinar los valores compartidos. El marco de competencias se ancla en valores generales. Las sociedades de la OCDE coinciden en la importancia de los valores democráticos y el logro de un desarrollo sostenible. Estos valores implican que los individuos deberían poder alcanzar su potencial y deberían respetar a otros y contribuir a producir una sociedad equitativa.⁵¹

En definitiva, todas estas consideraciones darán lugar a las categorías ya citadas que, en última instancia, determinarán el sentido que, bajo distintas formas, irán adquiriendo las competencias dentro de cada sistema educativo. De igual modo, la potencia combinatoria de dichas categorías permite que las competencias derivadas de las mismas puedan dar lugar a un uso adaptado, en cada caso, a las necesidades específicas de quien requiera de semejantes competencias. En la medida en que “cualquier situación o meta puede demandar una constelación de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular”,⁵² se entiende que aquellos “que viven en diferentes situaciones aprovecharán en distintos grados las diversas competencias de acuerdo, por ejemplo, a las normas culturales, el acceso a la tecnología y las relaciones sociales y de poder”.⁵³ En definitiva, por competencia se viene a entender “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”.⁵⁴

Sin embargo, sea como fuere, vemos como este enfoque competencial está siendo deudor, en todo momento, de una serie de consideraciones que desbordan la formación técnico-académica, por cuanto precisa de valores y aptitudes que son los que a la postre se traducirán en competencias que, en primer lugar, servirán para evaluar y dar cuenta

⁵⁰ OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005, p. 6.

⁵¹ OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005, p. 6.

⁵² OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005, p. 8.

⁵³ OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005, p. 9.

⁵⁴ Orden ECD 65/2015. Prefacio.

del nivel del estudiantado y en las que, en segundo lugar, se pretenderá formar a los mismos. Así pues, según vamos viendo, las competencias resultan ser uno de los elementos en torno a los cuales se articula el vector educativo en que se fija el criterio de organización de la enseñanza.

Efectivamente, el enfoque competencial, que dará lugar al conocimiento competencial y al aprendizaje por competencias articulando, de este modo, la metodología educativa y, por tanto, los medios para la realización de los fines de la educación, ya está, en cierta medida, estableciendo en sí mismo los fines de la misma. Es decir, cuando el enfoque competencial aparece como un medio para la evaluación, así como un modo de organizar la enseñanza, está, además, por su propia configuración, integrando dentro de sí los fines en virtud de los cuales se han de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en esa medida, como veremos, los fines del sistema educativo, constituyéndose, así, como un elemento configurador del vector educativo.

5.4. LAS «COMPETENCIAS BÁSICAS» EN LA LOE

Para advertir, pues, hasta qué punto la metodología educativa supone una parte constitutiva o esencial del vector educativo en torno al cual se articula la LOMCE, cabe subrayar, en primer lugar, el modo en que se inicia la aplicación de dicha metodología en la LOE y cómo afecta la inclusión de lo que en esta ley se llama «Competencias Básicas» a la hora de elaborar las programaciones didácticas.

A partir de los informes internacionales, la LOE, que como ya se ha dicho adoptaría este enfoque competencial, determinaría ocho «Competencias Básicas»: «*Competencia en Comunicación Lingüística*», «*Competencia Matemática*», «*Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico*», «*Tratamiento de la Información y Competencia Digital*», «*Competencia Social y Ciudadana*», «*Competencia Cultural y Artística*», «*Competencia para Aprender a Aprender*» y «*Autonomía e Iniciativa Personal*».⁵⁵ Asimismo, la LOE distinguirá entre Competencias instrumentales, específicas y transversales:

Las Competencias Básicas *Instrumentales*, además de formar parte del campo de conocimiento de las Lenguas y las Matemáticas, son herramientas que se utilizan en el resto de las áreas y materias. Por su parte, las *Específicas* así se denominan porque su enseñanza puede quedar atribuida a disciplinas concretas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Ciencias Naturales; Educación Plástica y Visual;

⁵⁵ Cfr. TORIBIO BRIÑAS, L. "Las competencias básicas". *Foro de educación*. Nº 12, 2010, pp. 36-37.

Música; Educación para la Ciudadanía, etc.). Por último, las restantes las denomina *Transversales* porque su contenido se incorpora a las Programaciones Didácticas de todas las áreas y materias, aunque exista el peligro, a evitar, de que no sean reconocidos por los profesores que lo imparten.⁵⁶

Pues bien, por lo que se refiere a los «Objetivos» y a los «Criterios de Evaluación» en las «Programaciones Didácticas», la inclusión de dichas competencias exige la reformulación de los «Objetivos» en términos de «Desempeño de Capacidad» y, en esa medida, precisa de una operatividad de los mismos con la que se desdibujan los contornos que distinguen los «Objetivos» de los «Criterios de Evaluación»:

Asimismo, y ante la necesidad de operativizar y concretar los objetivos en términos de *desempeño*, la frontera entre los Objetivos y los Criterios de Evaluación se difumina, planteando los primeros en términos de escenarios, hipótesis o situaciones de futuro que nos proponemos conseguir en nuestros alumnos (Objetivos); mientras que los segundos suponen escenarios o situaciones presentes donde el alumno/a demuestra la adquisición o no del desempeño propuesto.⁵⁷

E igualmente por lo que se refiere a los «Contenidos», estos ven completamente modificado su carácter, por cuanto adoptan el fondo operatorio de las «Competencias Básicas»:

Los *Contenidos* en las Competencias Básicas son, por un lado, *Multifuncionales*, es decir, la persona demuestra su competencia en los distintos ámbitos de su vida; por otro lado, *Transferibles*, ya que los aprendizajes realizados trascienden las situaciones concretas en las que se aprenden y se generalizan a situaciones y contextos diferentes; por último, son *Dinámicos*, puesto que el desarrollo de competencias de cada persona no tiene límites temporales y crece a lo largo de la vida.

A todo ello hay que añadir la *transversalidad*, el carácter *integrador* y la *ausencia de límites cerrados* propios de estos aprendizajes, con lo cual pierde sentido seguir estableciendo la división entre conceptos, procedimientos y actitudes de los que hasta el momento veníamos hablando en nuestras Programaciones Didácticas y de Aula.⁵⁸

Por lo que tiene que ver con los elementos metodológicos y organizativos, la selección de actividades de aprendizaje estará necesariamente circunscrita a la operatividad de las «Competencias Básicas»:

⁵⁶ TORIBIO BRIÑAS, L. "Las competencias básicas". *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 39.

⁵⁷ TORIBIO BRIÑAS, L. "Las competencias básicas". *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 40.

⁵⁸ TORIBIO BRIÑAS, L. "Las competencias básicas". *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 40.

Se hace pues necesario llevar a cabo una utilización flexible y creativa de los espacios, los tiempos y los agrupamientos entre alumnos dentro de nuestro centro, o dentro de nuestra propia aula. Todo ello para facilitar el desarrollo, entre otras, de situaciones de aprendizaje cooperativo, de interacción entre grupos y niveles diferentes, o para facilitar el desarrollo de itinerarios personalizados de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos.⁵⁹

Y, por último, en relación con la «Evaluación»:

La Evaluación del aprendizaje de los alumnos con las Competencias Básicas conlleva, en primer lugar, un mayor nivel de concreción de los objetivos y Criterios de Evaluación planteados, es decir, el desglose de los mismos en *Indicadores de Evaluación* más específicos relacionados con las habilidades y destrezas que integran las dimensiones, subdimensiones e indicadores propios de las Competencias Básicas.⁶⁰

Como vemos, el enfoque competencial obliga a reformular todo el sentido de la metodología educativa en cuanto a su modo de orientar los «Objetivos» y los «Criterios de Evaluación», así como los «Contenidos», la «Evaluación» y los elementos metodológicos y organizativos. Toda esta reformulación no es casual, y como se quiere mostrar aquí, obedece al modo en que dicho enfoque se ha conformado en torno a una serie de consideraciones propias del vector educativo, por cuanto desbordan todo marco técnico-académico; razón por la que dicho enfoque forma parte constitutiva de dicho vector y que, como vamos a ver, encuentra su máxima expresión ya en la LOMCE, donde se ve claramente hasta qué punto el enfoque competencial es un factor elemental del vector educativo en la medida en que integra algunos de los fines de la educación y junto con todos ellos conforman dicho vector.

5.5. LAS «COMPETENCIAS CLAVE» EN LA LOMCE

La LOMCE consolidará, en la prolongación y adaptación de esta metodología, el enfoque competencial, dando lugar así al conocimiento competencial y al aprendizaje por competencias. Como ya se ha visto,⁶¹ la LOMCE, en su redacción, insiste en la necesidad de adquirir competencias e igualmente añade la innovación de integrarlas en el currículo, pero será en el Real Decreto 1105/2014 y en la Orden ECD/65/2015 donde abunde en este enfoque. En el primero de estos documentos dice lo siguiente:

⁵⁹ TORIBIO BRIÑAS, L. "Las competencias básicas". *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 41.

⁶⁰ TORIBIO BRIÑAS, L. "Las competencias básicas". *Foro de educación*. Nº 12, 2010, p. 42.

⁶¹ Cfr. p. 20 de este trabajo.

En línea con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.⁶²

Asimismo, se desarrolla mínimamente la idea de «Competencias», se explica que dejarán de llamarse «Competencias Básicas» y pasarán a llamarse «Competencias Clave», y se modificará la identificación de las mismas, que pasarán de ser 8 a ser 7:

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran [...]

Se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.⁶³

Las 7 «Competencias Clave» que se identifican son las siguientes: «Comunicación lingüística» (CCL), «*Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*» (CMCT), «*Competencia digital*» (CD), «*Aprender a Aprender*» (CPAA), «*Competencias Sociales y Cívicas*» (CSC). «*Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*» (SIE) y «*Conciencia y expresiones culturales*» (CEC). Todas y cada una de estas «Competencias Clave» serán perfectamente detalladas en la Orden ECD/65/2015. No obstante, antes de adentrarnos en ellas para ver de qué manera se despliega, mediante su descripción, su alcance, el modo en que conforman el vector

⁶² RD 1105/2014. Prefacio.

⁶³ RD 1105/2014. Prefacio.

educativo y su consiguiente desprendimiento curricular, todavía es preciso señalar el modo en que el Real Decreto define los «Objetivos» para advertir la relación que mantienen con las «Competencias Clave» y entender, así, la forma en que se fija el criterio de organización de la enseñanza. Según el Real Decreto los «Objetivos» son los: “referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.”⁶⁴

Efectivamente, los «Objetivos», que no son sino los fines de la educación, desprendidos todos ellos, a su vez, del modo en que se interpreta el artículo 27.2 de la Constitución, serán el resultado de una experiencia de enseñanza-aprendizaje, esto es, del conocimiento competencial y del aprendizaje por competencias⁶⁵ que, como se quiere indicar, no dejarán de integrar dentro de sí dichos fines. Así pues, «Objetivos» y experiencia de enseñanza-aprendizaje conformarán el vector educativo que fija el criterio de organización de la enseñanza. Recordemos que siempre que hablamos de vector educativo como criterio de organización de la enseñanza nos referimos a un criterio que desborda la formación técnico-académica; desbordamiento que, en este caso, se articula en torno a los «Objetivos» y al enfoque competencial. Estos son algunos de los «Objetivos» de la Educación Secundaria Obligatoria.⁶⁶

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática [...]

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los

⁶⁴ RD 1105/2014. Capítulo I. Artículo 2. Punto 1. Apartado b) Objetivos.

⁶⁵ La experiencia de enseñanza-aprendizaje no se reduce al enfoque competencial, pues integra también los Contenidos, los Estándares de aprendizaje evaluables, los Criterios de evaluación y la Metodología didáctica, pero sí será dicho enfoque el que propiamente desborde la instrucción.

⁶⁶ En este caso, nos centramos en los «Objetivos» de la Educación Secundaria Obligatoria, por cuanto todo el trabajo quiere conducirse a examinar una asignatura, la de «Valores Éticos», que se cursa solamente en dicha etapa. No obstante, igualmente en las demás etapas, los «Objetivos» desbordan la formación técnico-académica. (ver nota 34)

prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos [...]

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.⁶⁷

Como vemos, los «Objetivos» sobrepasan la formación técnico-académica conformando así, junto con el enfoque competencial, el vector educativo. En relación con este enfoque, hemos mencionado el conocimiento competencial, y el aprendizaje por competencias, que no son sino las fórmulas en que se consume esta metodología educativa en la LOMCE. Sobre ellos, la Orden ECD/65/2015 dice lo siguiente:

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser).

Por otra parte, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo.⁶⁸

Con el conocimiento competencial y el aprendizaje por competencias termina de configurarse esta metodología educativa que, como se ve, tiene por objeto, entre otros, la realización y asunción por parte del sujeto de las actitudes y los valores que la propia legislación propone. Si en la LOE las «Competencias Básicas» obligaban a traducir los «Objetivos» en términos de «desempeño de capacidad»,⁶⁹ la LOMCE, mediante las «Competencias Clave», termina de completar dicha metodología obligando a traducir los «Objetivos», también, en términos de «asunción de valores», como se ha visto en algunos de los «Objetivos» arriba expuestos, y para el ejercicio de semejante función

⁶⁷ RD 1105/2015. Capítulo II. Artículo 11. Apartados a), c), d) y k).

⁶⁸ Orden ECD/65/2015. Prefacio. El subrayado es nuestro.

⁶⁹ Cfr. p. 27 de este trabajo.

dispone el enfoque competencial de la fórmula «saber ser» con la que efectivamente se pretende conducir a la consumación de dicha asunción. Ciertamente, el conocimiento competencial distingue entre «saber decir», «saber hacer» y «saber ser», a partir de cuya diferenciación se podrían distinguir entre las Competencias Clave los elementos que se desprenden de cada una de estas fórmulas de las que, en principio, podemos decir que sólo la tercera desborda la formación técnico-académica. En este sentido, nos encontramos en la descripción de las competencias con el carácter en que cada una de ellas cifra esta dimensión. En el caso de la «*Comunicación lingüística*»:

La competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje.⁷⁰

Al respecto de la competencia en «*Aprender a Aprender*» se dice lo siguiente:

Respecto a las actitudes y valores, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Ambas se potencian desde el planteamiento de metas realistas a corto, medio y largo plazo. Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de auto-eficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de aprendizaje de forma progresiva. Las personas deben ser capaces de apoyarse en experiencias vitales y de aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación.⁷¹

En relación con las «*Competencias Sociales y Cívicas*»:

Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática [...]

⁷⁰ Orden ECD/65/2015. Anexo I. Punto 1. El subrayado es nuestro.

⁷¹ Orden ECD/65/2015. Anexo I. Punto 4. El subrayado es nuestro.

Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.⁷²

Y, por último y para no detenernos más en este punto, con respecto a la competencia en «*Conciencia y Expresiones Culturales*», se dice lo siguiente:

El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio.

Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas. A su vez, conlleva un interés por participar en la vida cultural y, por tanto, por comunicar y compartir conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas.⁷³

Así pues, y como las competencias pretenden tener un carácter integral, dinámico y transversal, se podría decir que todas y cada una de ellas, tanto por sí mismas como por su combinación en el aula, se empapan, en mayor o menor medida, de las tres fórmulas de las que se desprenden y, por tanto, de las actitudes y valores para cuya adquisición se ha dispuesto la ya citada fórmula «saber ser». De esta forma, se consigue que todo el sistema educativo esté, de un modo u otro, atravesado por el desbordamiento técnico-académico, ya que toda la organización curricular encuentra en esta metodología una clave desde la que poder practicar tal desborde y, así, en todas las asignaturas que se impartan habrá ocasión para introducir elementos completamente ajenos a la instrucción que encontrarán su justificación en el carácter valorativo y transversal de las competencias que los motivan:

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen

⁷² Orden ECD/65/2015. Anexo I. Punto 5. El subrayado es nuestro.

⁷³ Orden ECD/65/2015. Anexo I. Punto 7. El subrayado es nuestro.

inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.⁷⁴

El enfoque competencial, en definitiva, determina el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que todos y cada uno de los elementos que lo componen se articulan a partir de dicho enfoque, afectando así a los «Objetivos», como se ha visto, pero también a los «Estándares de Aprendizaje Evaluables», a la «Evaluación» y a las estrategias metodológicas⁷⁵. Asimismo, será este enfoque competencial el que se concrete curricularmente en las asignaturas a que da lugar, entre las que se encuentra, por supuesto, la asignatura de «Valores Éticos». De este modo, lo expuesto es suficiente para advertir el modo en que se articula el vector educativo en esta ley que, como ya se ha dicho, fija su criterio de organización de la enseñanza entorno, en primer lugar, a los principios y fines de la educación sobre los que se funda la legislación y, en segundo lugar, al enfoque competencial, en cuya relación y aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se halla el desbordamiento técnico-académico.

5.6. LA ASIGNATURA DE «VALORES ÉTICOS» EN LA LOMCE

Es un buen momento para recordar que este trabajo no pretende calificar moralmente la legislación, sino que trata únicamente de describir de la manera más objetiva posible su consistencia en los términos que se han fijado desde el principio del trabajo, esto es, para entender el modo en que se articula la asignatura de «Valores Éticos» en esta legislación de acuerdo con el vector educativo que la interpreta y justifica. Y esto es, efectivamente, lo único que queda por explicar para cerrar este apartado.

Pues bien, en la medida en que el enfoque competencial impregna todo el vector educativo y en relación con los fines educativos del mismo organizan curricularmente todo el sistema de enseñanza, las asignaturas que conforman el currículo básico en todos los niveles educativos son el efecto y el resultado de dicho vector. Asimismo, en la medida en que la evaluación quiere ser una evaluación competencial y dado que son las competencias el elemento en que encuentra la metodología educativa el modo de articular los objetivos educativos que se pretenden conseguir, todas las asignaturas son, en cierto sentido, el corolario de dicho enfoque y, como consecuencia, en todas ellas se viene a concretar el modo de adquirir dichas competencias. Por consiguiente, todas las asignaturas quieren cubrir curricularmente, en la medida de sus posibilidades, el modo de

⁷⁴ Orden ECD/65/2015. Prefacio.

⁷⁵ Cfr. Orden ECD/65/2015. Artículos 4, 5, 6 y 7.

adquirir las competencias que justifican su existencia como asignatura y son, en fin, las competencias las que por su composición dan lugar a unas u otras asignaturas.

Así pues, la asignatura de «Valores Éticos» en esta legislación se deduce necesariamente del vector educativo que a lo largo de este trabajo se ha tratado de exponer y, en concreto, de los fines de la educación y de las cuatro competencias clave a las que anteriormente se ha hecho referencia: «Comunicación lingüística», «Aprender a Aprender», «Competencias Sociales y Cívicas» y «Conciencia y expresiones culturales», razón, ésta, por la que precisamente nos habíamos referido sólo a ellas a la hora de describir la dimensión valorativa que se desprende de la fórmula «saber ser» en cada una de ellas. Por tanto, la asignatura de «Valores Éticos» surge como consecuencia del vector educativo y es una de las asignaturas en que viene a concretarse curricularmente dicho vector. Así se explica en el Real Decreto 1105/2014, en primer lugar, la justificación e interpretación de la asignatura por lo que respecta a los fines de la educación:

El valor de la reflexión ética que ofrece la materia Valores Éticos debe centrarse en dotar a los alumnos y alumnas de los instrumentos de racionalidad y objetividad necesarios para que sus juicios valorativos tengan el rigor, la coherencia y la fundamentación racional que requieren con el fin de que sus elecciones sean dignas de guiar su conducta, su vida personal y sus relaciones sociales.

El currículo básico se estructura en torno a tres ejes. En primer lugar, pretende cumplir con el mandato de la Constitución española, que fija como objeto de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, que deben interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los acuerdos internacionales ratificados por España con el fin promover su difusión y desarrollo, garantizando su cumplimiento por toda la humanidad.

En segundo lugar, contribuye a potenciar la autonomía del joven y a prepararlo para convertirse en el principal agente de su propio desarrollo, aprendiendo a construir, mediante una elección libre y racionalmente fundamentada en valores éticos y la inversión de su propio esfuerzo, un pensamiento y un proyecto de vida propios, asumiendo de modo consciente, crítico y reflexivo el ejercicio de la libertad y el control acerca de su propia existencia.

Finalmente, contribuye a favorecer la construcción de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa, mediante la participación activa de ciudadanos conscientes y respetuosos de los valores éticos en los que debe fundamentarse la convivencia y la participación democrática, reconociendo los derechos humanos como referencia

universal para superar los conflictos, defender la igualdad, el pluralismo político y la justicia social.⁷⁶

Y así se explica, en segundo lugar, la justificación e interpretación de la asignatura por lo que se refiere al enfoque competencial:

Valores Éticos contribuye a la consecución de las competencias clave. En primer término, contribuye a desarrollar las competencias relativas al pensamiento crítico y la resolución de problemas, desde el momento en que incide en la necesidad de analizar, plantear, argumentar y dar soluciones fundamentadas a los problemas éticos, siendo precisamente éste el eje sobre el que gira todo el currículo básico y el carácter específico del saber ético, puesto que todo requiere una demostración racional.

La competencia social y cívica, la de conciencia y expresión cultural, así como el trabajo colaborativo, se incrementan cuando se reflexiona sobre el fundamento ético de la sociedad y se toma conciencia de la importancia de sus valores culturales. Además, la solución de conflictos interpersonales de forma no violenta promueve en el alumnado el interés por desarrollar actitudes de tolerancia, solidaridad, compromiso y respeto a la pluralidad cultural, política, religiosa o de cualquier otra naturaleza.

La competencia de aprender a aprender se promueve mediante el ejercicio de los procesos cognitivos que se realizan en el desarrollo del currículo básico, tales como analizar, sintetizar, relacionar, comparar, aplicar, evaluar, argumentar, etc. y favoreciendo en los alumnos y alumnas el gusto y la satisfacción que produce el descubrimiento de la verdad.

Por otro lado, la presentación de dilemas éticos y el debate de sus posibles soluciones contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición de ideas y la comunicación de sentimientos, utilizando tanto el lenguaje oral como otros sistemas de representación.⁷⁷

Con todo lo dicho, cabe afirmar, pues, que ha quedado establecida la relación que existe entre la legislación educativa actual y la asignatura de «Valores Éticos» a que da lugar a partir de la caracterización del vector educativo que la justifica e interpreta y, por tanto, el modo en que el desbordamiento técnico-académico envuelve toda la legislación mediante el empleo de la fórmula «saber ser» y su particular concreción en esta asignatura que no deja de ser, por excelencia, el lugar donde se concentra en mayor grado el ejercicio de dicho desbordamiento.

⁷⁶ RD 1105/2014. Anexo II. Materias del bloque de asignaturas específicas. 25. Valores éticos.

⁷⁷ RD 1105/2014. Anexo II. Materias del bloque de asignaturas específicas. 25. Valores éticos.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se trata ahora de examinar, una vez relacionado el modo en que se justifica e interpreta la asignatura de «Valores Éticos» por parte de la legislación educativa actual de acuerdo con el vector educativo que la ocasiona, si la asignatura en cuestión es efectivamente pertinente por cuanto, por un lado, la interpretación y justificación que de ella hace la presente legislación esté perfectamente fundada y por cuanto, por otro, esta asignatura en su aplicación sea coherente con dicha justificación e interpretación, esto es, hasta qué punto esta asignatura cumple o puede cumplir con la función que este modelo le otorga.

6.1. LOS DEFECTOS FORMALES EN EL PLANTEAMIENTO DE LA ASIGNATURA DE «VALORES ÉTICOS»

A la hora de analizar si efectivamente está fundada la justificación e interpretación que la legislación hace de la asignatura de «Valores Éticos» basta con mirar hasta qué punto se deduce de ella, lo cual no es sino aquello que se ha hecho hasta este preciso momento. No obstante, hay algunas apreciaciones que conviene considerar por si se encontrase en ellas algún motivo de reproche para con la justificación e interpretación que de la asignatura en cuestión hace la presente legislación.

El primer punto a considerar es el del carácter optativo de la asignatura de «Valores Éticos». Aun cuando las «Competencias Clave» tengan un carácter transversal dinámico e integral, ello no supone, como se ha dicho, que no sean sino las competencias las que, por su composición, den lugar a unas u otras asignaturas. Así pues, por ejemplo, aun cuando la «*Comunicación lingüística*» se adquiera en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de asignaturas como «Historia» o «Primera Lengua extranjera», o en actividades como podría ser un «Proyecto Lingüístico de Centro» o un «Plan Lector», lo cierto es que semejante competencia exige una asignatura específica en la medida en que debe atender a componentes y dimensiones que sólo pueden constituirse y concretarse en dicha asignatura. Así, por ejemplo, con respecto a la «*Comunicación lingüística*», la Orden ECD/65/2015 dice:

[...] para el adecuado desarrollo de esta competencia resulta necesario abordar el análisis y la consideración de los distintos aspectos que intervienen en ella, debido a su complejidad. Para ello, se debe atender a los cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan:

– El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta

como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua [...].⁷⁸

No se entiende cómo sería posible el desarrollo de esta competencia sin la asignatura de «Lengua y Literatura» que la propia legislación propone precisamente a efectos de tal desarrollo. Esto mismo sucede con otras competencias como la «*Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*» que también exigen asignaturas específicas para su adecuado desarrollo, pero no sucede con todas las competencias como puede ser el caso de la competencia en «*Aprender a aprender*». La cuestión es si sucede con las competencias que justifican la existencia de la asignatura de «Valores Éticos». Es decir, para el adecuado desarrollo, por ejemplo, de las «*Competencias Sociales y Cívicas*», ¿se requiere una asignatura específica?

Pues bien, la Orden ECD/65/2015 distingue en la descripción de las «Competencias Sociales y Cívicas» entre la competencia social y la competencia cívica y sobre la segunda dice lo siguiente:

La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional [...].⁷⁹

¿De verdad semejante consideración sobre la competencia cívica no precisa de una asignatura específica (obligatoria) en que efectivamente puedan conocerse críticamente todos esos conceptos? ¿Y no debería ser esa asignatura un prelude de la «Filosofía» como podría ser la de «Valores Éticos»? En este punto podría pensarse que la legislación coincide con tal apreciación pero que, además, entiende que la asignatura de «Religión» es igualmente válida para el adecuado desarrollo de esta competencia y por eso presenta ambas asignaturas como alternativa la una a la otra. No obstante, en el punto tercero de la disposición adicional segunda de la LOMCE se dice lo siguiente:

La determinación del currículo y de los estándares de aprendizaje evaluables que permitan la comprobación del logro de los objetivos y adquisición de las competencias correspondientes a la asignatura Religión será competencia de las respectivas autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a

⁷⁸ Orden ECD/65/2015. Anexo I. Punto 1.

⁷⁹ Orden ECD/65/2015. Anexo I. Punto 5. El subrayado es nuestro.

las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos suscritos con el Estado español [...]⁸⁰

E igualmente en el punto tercero de la disposición adicional segunda del Real Decreto 1105/2014 se dice:

La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.⁸¹

En consecuencia, no se puede decir que la legislación educativa actual entienda que efectivamente la asignatura de «Religión» sea tan válida como la de «Valores Éticos» para el adecuado desarrollo, por ejemplo, de las «*Competencias sociales y cívicas*» puesto que renuncia a realizar semejante consideración en cuanto que permite que sean las respectivas autoridades religiosas las que se encarguen de la concreción curricular de la asignatura de «Religión» y, por tanto, como la propia ley dice, de determinar el currículo y los estándares de aprendizaje evaluables que permitan la comprobación del logro de los objetivos y adquisición de las competencias correspondientes a dicha asignatura.

Así pues, en la medida en que se entiende, por un lado, que la «*Competencia Social y Cívica*» exige una asignatura específica (obligatoria) para el adecuado desarrollo de la misma como puede ser la de «Valores Éticos» tal y como se desprende de la legislación y, por otro, que la alternativa que se presenta no tiene necesariamente por qué servir a dicho desarrollo por cuanto la propia legislación no se encarga de su concreción curricular, se puede concluir que hay un defecto de forma en el planteamiento de la asignatura de «Valores Éticos» por lo que tiene que ver con su carácter optativo.

No obstante, podría decirse que la legislación no entiende que la «*Competencia Social y Cívica*» exija tal asignatura y, por consiguiente, no cabría señalar tal defecto de forma. Sin embargo, esto sólo podría ser así a partir de una mala comprensión del significado y el alcance del basamento de la «*Competencia Social y Cívica*», esto es, el conocimiento crítico. Y este es, por otra parte, el segundo punto a considerar por lo que tiene que ver con las apreciaciones acerca de los errores que pudiera cometer la legislación en la interpretación y justificación de la asignatura de «Valores Éticos».

⁸⁰ LOMCE. Disposición adicional segunda.

⁸¹ RD 1105/2014. Disposición adicional tercera.

En relación con este aspecto, algunos autores han dicho lo siguiente:

La optatividad de los valores éticos significa que tal materia no ha de ser cursada por todos los alumnos, como si el alumnado que opta por la educación religiosa (católica⁸²) no estuviera impelido ni llamado a una formación ético-cívica democrática común, o lo estuviera, pero de diferente forma y desde otro fundamento. Lo cual pone de manifiesto, a nuestro entender, no sólo una mala comprensión de la Ética, que en lugar de entenderse como Filosofía moral pasa a ser considerada como una opción alternativa, diferenciada, pero al mismo nivel que la religión, lo que denota de nuevo un error en el significado y estatus otorgado a la Ética [...].⁸³

Efectivamente, la asignatura de «Valores Éticos» no puede darse al margen del conocimiento y la reflexión crítica, tal y como de hecho la descripción de las «*Competencias Sociales y Cívicas*», entre otras, propone. Y, en ese sentido, el carácter crítico no puede prescindir de un enfoque estrictamente filosófico; enfoque que necesariamente precisa una asignatura específica que, en ningún caso y siempre de acuerdo con la propia legislación, podría tener un carácter optativo, puesto que, de ser así, el adecuado desarrollo de la competencia quedaría al albur del albedrío de unos padres que podrían decidir si sus hijos cursan o no esa asignatura.

Asimismo, esta contradicción, fruto de la mala comprensión de la que adolece toda la legislación a este respecto, puede apreciarse ya en la constitución misma de su vector educativo, en el que convive la continua llamada a la formación en valores al mismo tiempo que se desplaza la asignatura de «Valores Éticos» al plano de lo alternativo.

[...] en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, se establecen con rotundidad los fines educativos vinculados con las competencias consideradas básicas para las diferentes etapas educativas. En este documento, aparecen 25 referencias a los valores relacionados con las diferentes competencias, de cara a la formación integral de la persona tanto en la educación formal (etapas de educación primaria, secundaria y bachillerato), como en la educación no formal e informal. El legislador reconoce explícitamente la importancia de la formación en valores de tipo ético, fundamento de un adecuado desarrollo ciudadano en democracia.⁸⁴

En este sentido, los autores del texto no pueden más que decir lo siguiente:

⁸² Ciertamente no es sólo la católica, sino también, aunque en menor medida, la evangélica, la judía y la islámica como puede verse en las cifras de la educación en España publicadas por el Ministerio de Educación.

⁸³ GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. "Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE". *Teor. educ.* 28, 2016, p. 87.

⁸⁴ GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. "Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE". *Teor. educ.* 28, 2016, p. 88.

La pregunta que inmediatamente se suscita es ¿cómo llevar adelante estas propuestas relegando al plano de lo «alternativo» o secundario la formación en valores éticos y cívicos, desconfiando explícitamente de su centralidad en la formación de las futuras generaciones?⁸⁵

Igualmente, todas las imprecisiones y confusiones que orbitan alrededor de esta mala comprensión cristalizan, como no podía ser de otro modo, en la organización curricular de la propia asignatura de «Valores Éticos», pues a la vez que procura dotar a los alumnos de instrumentos de racionalidad con los que ejercitar una autonomía crítica y reflexiva mediante la que elegir libremente, pretende que dicha racionalidad esté fundada en unos valores éticos previos al propio ejercicio autónomo de la racionalidad; valores que pasan, entre otros, por el reconocimiento de los derechos humanos como referencia universal para superar los conflictos, siendo que, por el contrario, el ejercicio autónomo de la racionalidad podría llevar a los alumnos a una conclusión distinta. En definitiva, el vicio de palabra que caracteriza al término valores éticos en esta legislación educativa, su condición anfibológica, genera una tensión que, como se dice, está presente en toda la legislación debido al vector educativo que la compone, el cual, desde su desbordamiento técnico-académico no puede dejar de suponer (y procurar que el alumnado asuma) una serie de valores a la vez que promueve la reflexión crítica sobre los mismos; reflexión crítica que no deja de estar sujeta al carácter optativo de la asignatura en que podría ejercitarse.

Por tanto, podemos concluir por lo ya dicho, y como consecuencia del sentido que preside el vector educativo en esta legislación, que la asignatura de «Valores Éticos» no está bien interpretada en la medida en que su mera exposición ya incurre en flagrantes contradicciones dada la mala comprensión que de los valores éticos hace la ley, así como, por mor de esa mala interpretación, tampoco está bien justificada como demuestra su carácter optativo.

6.2. LOS DEFECTOS MATERIALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE «VALORES ÉTICOS»

En este apartado vienen a encontrarse todos los aspectos que motivaron la realización de este trabajo, pues en él no se exponen sino aquellos elementos que, durante la realización de las prácticas docentes en un centro impartiendo precisamente esta

⁸⁵ GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. “Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE”. *Teor. educ.* 28, 2016, p. 88.

asignatura, dieron lugar a diversas dificultades a la hora de procurar alcanzar los objetivos para los que está pensada la misma; elementos que fueron los que originaron, en definitiva, la pregunta por el sentido y la pertinencia de la asignatura.

Así pues, este trabajo quería ser, sobre todo, un intento por dar respuesta a las razones que podían estar detrás de muchas de estas dificultades, las cuales, como no podía ser de otro modo, se derivan de la mala justificación e interpretación que la legislación hace de la asignatura. No obstante, algunas de estas dificultades son ajenas a esta mala justificación e interpretación, pero, en todo caso, lo expuesto en este trabajo no deja de ser una necesaria propedéutica para aproximar el estado y el alcance de todas ellas.

En primer lugar, cabe destacar la ya señalada contradicción de procurar ofrecer instrumentos de racionalidad crítica con la intención de que los alumnos adquieran una autonomía intelectual a la vez que se les exige que renuncien a ella a la hora de apreciar, valorar y asumir aquellos aspectos que la ley considera innegociablemente asumibles. Así, por ejemplo, en la línea de dotar al alumno de instrumentos críticos de racionalidad y criterio personal, se encuentran en el currículo básico de la asignatura de «Valores Éticos», en los «Criterios de Evaluación» del Bloque primero del primer ciclo de ESO, algunos puntos como los siguientes:

Identificar los conceptos de heteronomía y autonomía, mediante la concepción kantiana de la “persona” con el fin de valorar su importancia y aplicarla en la realización de la vida moral.

Describir en qué consiste la personalidad y valorar la importancia de enriquecerla con valores y virtudes éticas, mediante el esfuerzo y la voluntad personal.

Justificar la importancia que tiene el uso de la razón y la libertad en el ser humano para determinar “cómo quiere ser”, eligiendo los valores éticos que desea incorporar a su personalidad.⁸⁶

Sin embargo, a lo largo de todo el currículo básico, no deja de haber puntos que chocan frontalmente con la invitación a adquirir tal criterio personal en la medida en que se exige que se asuman estos y aquellos aspectos. Por supuesto, estos puntos son el resultado de la reformulación de los «Criterios de Evaluación» a partir de las competencias y de su fórmula «saber ser», que necesariamente los traduce en asunción de valores. Por ejemplo, los que se encuentran en los «Criterios de Evaluación» de los bloques tercero, cuarto y quinto del primer ciclo de ESO del currículo básico de la asignatura en cuestión:

⁸⁶ Real Decreto 1105/2014. Anexo II. Materias del bloque de asignaturas específicas. 25. Valores éticos. I ciclo ESO.

Tomar conciencia de la importancia de los valores y normas éticas, como guía de la conducta individual y social, asumiendo la responsabilidad de difundirlos y promoverlos por los beneficios que aportan a la persona y a la comunidad

Reconocer la necesidad de la participación activa de los ciudadanos en la vida política del Estado con el fin de evitar los riesgos de una democracia que viole los derechos humanos.

Mostrar respeto por la Constitución Española identificando en ella, mediante una lectura explicativa y comentada, los derechos y deberes que tiene el individuo como persona y ciudadano, apreciando su adecuación a la DUDH, con el fin de asumir de forma consciente y responsable los principios de convivencia que deben regir en el Estado Español

Interpretar y apreciar el contenido y estructura interna de la DUDH, con el fin de conocerla y propiciar su aprecio y respeto.⁸⁷

Todos estos aspectos se dan de acuerdo con las competencias que justifican la existencia de esta asignatura, pues esta concreción es la consecuencia necesaria de lo que está contenido en todas ellas y es, en definitiva, causa directa del desbordamiento técnico-académico que empapa toda la legislación. Así pues, como no podía ser de otro modo, dicha concreción curricular arrastra las contradicciones contenidas en la sustancia misma de las competencias y es en esta misma concreción donde mejor se expresan, así como es en su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula donde efectivamente se manifiestan y se evidencian.

En segundo lugar, paralelamente a las dificultades de conjugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje la contradicción expuesta, se pueden encontrar algunos que otros obstáculos e impedimentos a efectos del adecuado desarrollo de las competencias. En la descripción de las competencias, en el caso por ejemplo de la competencia cívica, se decía que ésta se basaba en el conocimiento crítico de conceptos como democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles. Pero, inmediatamente después, esta descripción añade.

Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.⁸⁸

⁸⁷ Real Decreto 1105/2014. Anexo II. Materias del bloque de asignaturas específicas. 25. Valores éticos. I ciclo ESO. El subrayado es nuestro.

⁸⁸ Orden ECD/65/2015. Anexo I. Punto 5.

Efectivamente, el conocimiento crítico precisa de todos esos conocimientos que, por lo general y como es natural, el alumnado desconoce sobremedida. Desde luego que la asignatura de «Valores Éticos» puede ser una buena ocasión para acompañar el aprendizaje de todos esos conocimientos, sin embargo, hay dos factores que, a nuestro entender, dificultan en exceso este proceso.

Por un lado, la etapa educativa en la que se pretenden adquirir estas competencias en relación, por supuesto, con la asignatura de «Valores Éticos» que trata de procurar tal adquisición, esto es, la ESO. De la experiencia docente durante el periodo de prácticas se puede concluir que la adquisición del conocimiento crítico, basamento de la competencia cívica, precisa de una fase de la psicología evolutiva del sujeto que muchos alumnos todavía no han alcanzado, sobre todo, en el periodo correspondiente a los primeros años de la «Educación Secundaria Obligatoria». En consecuencia, muchos de los elementos del currículo básico escapan a su adecuada comprensión y la asignatura puede llegar a convertirse en un vertedero ideológico en el que los alumnos se limitan a recibir acríticamente lo que buena o malamente pueda llegar a decir el profesor tanto en un sentido como en otro.

Y, por otro lado, el número de horas semanales que tiene la asignatura. Esto es, dos horas a la semana en primero y cuarto de la ESO y solo una en segundo y tercero.⁸⁹ Examinando globalmente la cantidad de horas semanales que cursan los estudiantes en el resto de asignaturas, el hecho de que esta tenga tan pocas, por una parte, conlleva un distanciamiento respecto del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que impide o dificulta su adecuado desarrollo y, por otra, invita a los mismos estudiantes a no tomarse en serio la asignatura de «Valores Éticos», lo que redundará, en definitiva, en un empobrecimiento de la misma y dificulta necesariamente el logro de los objetivos para los que está pensada. Y es que, en realidad, podríamos concluir que la asignatura no está bien pensada y que, más bien, es un accesorio, un añadido que no se sigue en absoluto de las intenciones con que se supone que se ha organizado curricularmente.

Así pues, en definitiva, la asignatura de «Valores Éticos» no es efectivamente coherente en su aplicación con la justificación e interpretación que de ella hace la ley, no solo porque dicha justificación e interpretación no estén perfectamente fundadas, sino porque, aun cuando lo estuvieran, difícilmente podría esta asignatura, dados los defectos materiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje arriba expuestos, cumplir con la función que la legislación le otorga.

⁸⁹ La distribución horaria depende de la Comunidad autónoma. En este caso hablamos de la Comunidad de Madrid.

7. CONCLUSIONES

La histórica polémica educación-instrucción nos ha permitido trazar, mediante la idea del desbordamiento técnico-académico, el modo en que se ha ido fraguando en las distintas legislaciones educativas españolas posteriores a la Constitución de 1978 la particular manera de entender esa dimensión curricular que, bajo distintas formas, ha venido a parar en la asignatura de «Valores Éticos». Asimismo, semejante enfoque es el que nos ha permitido caracterizar la actual legislación educativa y el modo en que ésta entiende dicho desbordamiento a partir de lo que aquí se ha considerado el vector educativo que, como se ha visto, en la LOMCE fija el criterio de organización de la enseñanza de tal suerte que empapa todo el sistema educativo a través de su peculiar concepción de las competencias.

No obstante, y a pesar de dicho enfoque, o mejor, gracias a él, la asignatura de «Valores Éticos» sigue siendo, por antonomasia, el lugar donde efectivamente el desbordamiento técnico-académico adquiere mayor intensidad, pues ella es el resultado, sobre todo, de aquellas competencias en que tal desbordamiento se concentra en un mayor grado de acuerdo con los fines que presiden el vector educativo. De este modo, y en virtud de todo este enfoque, se ha podido ver cómo justifica e interpreta la LOMCE la asignatura de «Valores Éticos».

En este sentido se han sacado dos conclusiones. La primera es que la asignatura de «Valores Éticos», como resultado específico y singular del desbordamiento técnico-académico, no está ni bien justificada ni bien interpretada en la medida en que la legislación no comprende bien el carácter de la metodología que motiva su existencia como asignatura, pues, por un lado, se presenta como una materia optativa, siendo que, de acuerdo con la ley, no debería serlo y, por otro, aun cuando no fuera optativa, el modo en que se entienden los valores éticos a lo largo de toda la legislación convive con la tensión de querer dotar al alumnado de un criterio racional, crítico y personal, a la vez que se procura su renuncia en la medida en que la propia legislación tiene que asumir una serie de valores que presenta como innegociables y que pretende que el alumnado también asuma. La segunda es que la asignatura de «Valores Éticos», a pesar de las consideraciones anteriores, se encuentra con importantes resistencias si quiere proporcionar un adecuado desarrollo de las competencias tal y como las entiende en la legislación, sobre todo, por lo que afecta a la etapa educativa en que se imparte y al número de horas que se cursa.

En definitiva, como colofón, podemos aproximar una conclusión acerca del sentido y la pertinencia de la asignatura de «Valores Éticos» tal y como está planteada en la LOMCE, que era todo lo que se pretendía. Así pues, por todo lo dicho, se entiende que la asignatura de «Valores Éticos» tiene defectos suficientes como para considerar que no es efectivamente pertinente tal y como está planteada. Y esa impertinencia se debe, fundamentalmente, a las contradicciones que se derivan de la fórmula «saber ser», núcleo del desbordamiento técnico-académico, y el modo en que obliga a traducir los «Objetivos», los «Criterios de Evaluación», los «Estándares de Aprendizaje Evaluables», la «Evaluación» y las estrategias metodológicas, en unos términos que son incompatibles con otros dentro de la propia legislación, algo que se advierte perfectamente en la asignatura de «Valores Éticos».

Por otra parte, son estas dificultades a la hora de abordar y articular el desbordamiento técnico-académico las que invitan continuamente a una discusión sobre el alcance y el sentido que habría de tener dicho enfoque y el modo en que habría de concretarse curricularmente, básicamente, por la dirección más o menos ideológica y moral que en cada caso se le quisiese dar, lo cual generaría inmediata y necesariamente una respuesta de signo contrario. En cualquier caso, con independencia de esta apreciación, mientras las diversas leyes que vengán sucediéndose continúen organizándose de acuerdo con esta fórmula del «saber ser» por la que se pretende enseñar a ser de determinada manera, habrá con notable probabilidad numerosas contradicciones dentro del propio planteamiento de la legislación, sea ésta la que sea; contradicciones que cristalizarán, especialmente, en la asignatura de «Valores Éticos» o, en todo caso, en la dimensión curricular que abarca, pues es ésta, por excelencia, el resultado de dicha concepción.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras y artículos científicos

- GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. “Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE”. *Teor. educ.* 28, 2016, pp. 83-103.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. “Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 28, Nº 3, 2014, pp. 59-72.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. “La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 28, Nº 3, 2014, pp. 73-88.
- SÁNCHEZ TORTOSA, J. “El culto pedagógico. Una crítica del populismo educativo”. Ediciones Akal, S.A., 2018 (Madrid).
- SUBIRATS, M. “La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 28, Nº 3, 2014, pp. 45-58.
- TORIBIO BRIÑAS, L. “Las competencias básicas”. *Foro de educación*. Nº 12, 2010, pp. 25-44.
- OCDE. “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. 2005, <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> [Consultado el 23 de mayo de 2019].

Legislación

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- LOGSE «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOE «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- LOMCE «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- REAL DECRETO 1105/2014 «BOE» núm. 3, de 3 de enero de 2015.
- ORDEN ECD/65/2015 «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015.

Artículos de prensa

- PERICAY, XAVIER. *Educación, instrucción y ciudadanía*, ABC, 14-VIII-07. https://www.abc.es/hemeroteca/historico-14-08-2007/abc/Opinion/educacion-instruccion-y-ciudadania_164375241019.html [Consultado el 23 de mayo de 2019]

- S. FERLOSIO, RAFAEL. *Educar e instruir*, EL PAÍS, 29-VII-07.https://elpais.com/diario/2007/07/29/domingo/1185681159_850215.html[Consultado el 23 de mayo de 2019]
- SAVATER, FERNANDO. *Instruir educando*, EL PAÍS, 23-VIII-07.https://elpais.com/diario/2007/08/23/opinion/1187820004_850215.html[Consultado el 23 de mayo de 2019]

Noticias de prensa

- DIARIO PÚBLICO
<https://www.publico.es/sociedad/filosofia-congreso-aprueba-filosofia-sea-asignatura-obligatoria-bachillerato.html>[Consultado el 23 de mayo de 2019].
- RTVE
<http://www.rtve.es/noticias/20180701/educacion-creara-asignatura-obligatoria-valores-civicos-eticos-eliminara-revalidas/1758460.shtml> [Consultado el 23 de mayo de 2019]
- LA VANGUARDIA
<https://www.lavanguardia.com/politica/20190408/461524133055/albert-rivera-promete-asignatura-constitucion-espanola.html>[Consultado el 23 de mayo de 2019]